

VIL DU ÆNDRE DIN PRAKSIS SOM LEDER? SÅ SKAL DU HANDLE FØR DU TÆNKER!

- INDSIGTER FRA AFFEKTIV-ÆSTETISKE LEDELSESEKSPERIMENTER

Publiceret: 20. december 2018

Af: Poula Helth

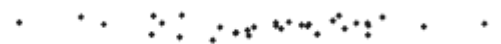


ABSTRACT

Artiklen tager afsæt i en kritisk tilgang til en udbredt antagelse, der ofte ligger mere eller mindre eksplicit til grund for lederuddannelser, nemlig at ledere bedst opnår viden om den kontekst de leder i og hvordan de kan skabe forandringer heri gennem en reflektiv distance, dvs. den antagelse at lederen først former mentale forestillinger og først derpå handler på dem: *Tænk før du taler*. Uden at vende 'gamle ledelsesteknologier' ryggen, sigter artiklen med baggrund i tre begreber – affektiv læring, æstetisk performance og transformativ læring – at udvikle en anderledes tilgang til lederes læring, der vender denne præmis om: *Handl før du tænker*. Aktivér ikke blot den kognitive kapacitet, men også den kreative krop – få ledernes sanser i spil og i relationelt samspil. Dét at handle med kroppe og sanser er ikke at miste hovedet, men at tænke på nye måder. Herved muliggøres indsigtfuld læring og forandring i praksis.

INDLEDNING

Ledere arbejder ofte ud fra, hvordan de tænker virksomhedens resultater vil blive. De forestiller sig hvad der kan og vil ske. Men de tenderer til at glemme at være til stede i nuet og opdage, hvad der i virkeligheden sker. Måske er det en indgroet vane i ledelse, at man tænker før man handler. Det er der flere grunde til. For det første har styringsteknologiers instrumentalisering og rationelle karakter, som dominerer den offentlige sektor, delvist automatiseret ledelsesopgaven og forstærket behovet for analytiske frem for intuitive og sanselige kompetencer. For det andet har de kognitive skemaer hos ledere, påvirket af årtiers lederuddannelse, fået ledere til at reflektere over hændelser på afstand fra virkeligheden. Det at tænke over hændelser før man handler er blevet en vane. Disse to begrundelser gør det svært for ledere at iagttage og mærke det, der sker her og nu. Men der er i ledelsesforskningen og på lederuddannelser en gryende opmærksomhed på, hvordan disse indgroede vaner kan ændres. De ofte komplekse og uoverskuelige problemer i dagligdagen kalder på en mere 'hands on' tilgang til ledelse. Ledere skal blandt andet kunne foregribe begivenheder og aktualisere potentialer i de daglige udfordringer, selv om løsningerne endnu kun er virtuelle. I offentlig ledelse er velfærdsløsninger til stadig debat og analyseres i forhold til ressourcer og økonomi, men lederskabet til at håndtere komplicerede problemer bliver stadig mere nødvendigt (Grint 2005, 2010; Fogsgaard og de Jong 2018). For eksempel kan borgerinvolvering, klimaforandringer, flygtningestrømme, fredsslutninger og udfordringer i forhold til demokratiske løsninger ikke gøres op i tabeller og indskrives i instrumentelle styringsteknologier. Der er brug for nye ledelsesmetoder, som er baseret på håndtering af udfordringer der opstår her og nu, hvor det ikke er lederen alene, men lederen der i samspil med borgere, foreninger, politikere, private virksomheder og andre aktører lærer, hvordan man tager ansvar for at finde nye løsninger.



Artiklen præsenterer resultater fra mit nylige udgivne ph.d. projekt (P. Helth P. 2018: *Learning in practice*, CBS). I projektet foretog jeg adskillige læringseksperimenter henover to år. Således har 80 ledere fra 10 virksomheder eksperimenteret med såkaldte æstetiske metoder. Og på den vis blevet inviteret til at gøre noget andet end de plejede ved at kropsligt og relationelt at eksperimenterer med de problemer, de stod overfor. Kort fortalt fandt jeg, at ledere kan ændre deres praksis, når eksperimenterne sker gennem æstetisk performance og udviklingen foregår i grupper. Jeg fandt, at ledere der arbejder med afsæt i deres eget ledelsesteam, har langt bedre muligheder for at ændre praksis end ledere der arbejder individuelt. Den eksperimentelle tilgang i interventioner viste sig at være en åbning for lederens praksis, som for det første førte til lederes egne erfaringer med æstetisk performance og for det andet til læringsprocesser, der kunne give dem grundlag for at forstå og dermed forandre deres praksis.

"KORT FORTALT FANDT JEG, AT LEDERE KAN ÆNDRE DERES PRAKSIS, NÅR EKSPERIMENTERNE SKER GENNEM ÆSTETISK PERFORMANCE OG UDVIKLINGEN FOREGÅR I GRUPPER. JEG FANDT, AT LEDERE DER ARBEJDER MED AFSÆT I DERES EGET LEDELSESTEAM, HAR LANGT BEDRE MULIGHEDER FOR AT ÆNDRE PRAKSIS END LEDERE DER ARBEJDER INDIVIDUET. DEN EKSPERIMENTELLE TILGANG I INTERVENTIONER VISTE SIG AT VÆRE EN ÅBNING FOR LEDERENS PRAKSIS, SOM FOR DET FØRSTE FØRTE TIL LEDERES EGNE ERFARINGER MED ÆSTETISK PERFORMANCE OG FOR DET ANDET TIL LÆRINGSPROCESSER, DER KUNNE GIVE DEM GRUNDLAG FOR AT FORSTÅ OG DERMED FORANDRE DERES PRAKSIS."



I denne artikel vil jeg tage dig med ind i baggrunden for projektet, dens teoretiske ophav, dets foretagne eksperimenter og findings. Artiklen præsenterer metoder til en eksperimenterende tilgang, hvor ledere eksperimenterer med forskellige former for æstetisk baseret ledelse, som skaber grundlag for forandringer af organisationer. Vejen til at gøre disse eksperimenter brugbare er læringsmetoder, som ledere tager ind i hverdagen, så de kan bidrage til transformation af deres ledelsespraksis.



Billedet viser en læringsseance, hvor fire ledere er i gang med at tegne deres situation (Foto: P. Helth)

TILGANG

Vores samfund har hidtil uddannet ledere ved at sende dem på lederuddannelser, hvor de kan lære at tænke, analysere og reflektere. Min erfaring er, at det har lederne selv været glade for. Mens

ledernes organisationer langt fra altid har mærket en positiv effekt af lederuddannelsen. Min baggrund som underviser på lederuddannelser og som virksomhedskonsulent afslører et gab mellem ledelse som et teoretisk begreb på lederuddannelser og ledelse som den oplevede virkelighed i lederens egen organisation. Mit synspunkt er, at gabet ikke lukkes ved at vælge teori eller praksis. Der er brug for begge dele. Jeg har på denne baggrund forsket i lederes organisatoriske praksis, som ofte virker fjern, hvis man arbejder ud fra en individuel tilgang til ledelse.

FORMÅLET MED MIN FORSKNING ER AT UNDERSØGE, HVILKE METODER DER KAN OPTIMERE LEDERES LÆRING I DERES EGEN ORGANISATORISKE PRAKSIS.

Min empiriske forskning er dels baseret på praksis-orienterede bevægelser, i form af materialistisk-affektive reaktioner, der intensiverer relationer mellem mennesker, når de påvirkes af det der foregår i relationerne (Massumi 2002) – dels baseret på såkaldte mikrobevægelser, der påvirker lederes tænkning om tid, rum og sted (Beyes og Steyaert, 2011, Kirkeby 2010).

I min aktionsforskning har denne teoretiske tilgang været omsat til åbne rum, hvor ledere kunne bevæge sig mellem hinanden med deres kroppe, lade sig påvirke af de billeder og figurer, de selv og andre tegnede/malede/formede/performede, ofte i tavshed, med rolige bevægelser, hvor de kunne mærke sig selv og hinanden.

Jeg anvender desuden en såkaldt ikke-repræsentativ tilgang, som gør lederes egen empiri lige så gyldig som de cases om andres virkelighed, der ofte bruges som grundlag for at forstå hvad god ledelse er. Gennem denne tilgang er det intentionen, at lederne lærer at bruge egen praksis som grundlag for at forstå og forandre praksis. Denne type læring omfatter bevægelser, hvor kroppe interagerer med artefakter; såsom borde, stole, interiør, tavler, blomsterkrukker og teknisk udstyr, når ledere udfører eksperimenter (Thrift 2008, Latour 2005). I mit studie bliver denne tilgang udfoldet ved hjælp af æstetiske interventioner og refleksioner. Resultaterne jeg henviser til i denne artikel er skabt på baggrund af data fra 125 interventioner i lederes praksis, hvor jeg og mit forskerteam har organiseret læringsprocesser. Jeg har som aktionsforsker ikke ladet egne normer dømme om eksperimentet var relevant eller ej. Det der lå til grund for eksperimenterne var den grundantagelse, at lederne selv skulle lære at mærke efter, hvordan æstetisk performance kunne hjælpe dem til at forandre den praksis, de ikke har kunne gennemføre gennem kognitivt baserede analyser.

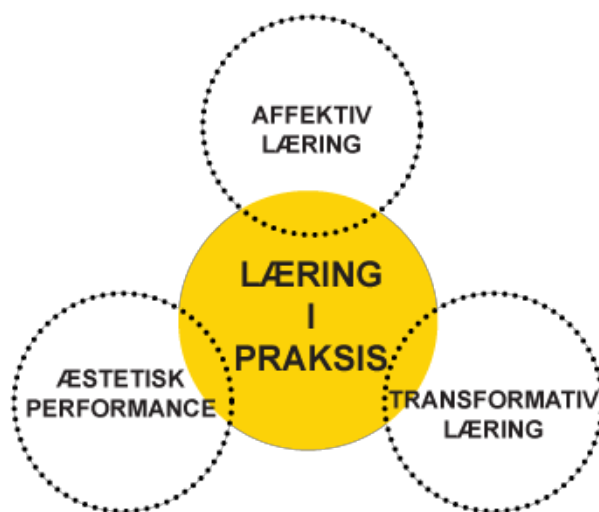


“RESULTATET AF MIN FORSKNING I LEDERES LÆRING I EN ORGANISATORISK PRAKSIS ER, AT LEDERUDVIKLING BASERET PÅ FORSKELLIGE TYPER BEVÆGELSER AF KROP, RUM OG TANKE KAN DANNE GRUNDLAG FOR LEDERES FORANDRING AF DERES DAGLIGE PRAKSIS”

Min forskning har baggrund i teorier om æstetisk performance og transformativ læring, og i metoder inden for aktionsforskning og etnografi. Resultatet af min forskning i lederes læring i en organisatorisk praksis er, at lederudvikling baseret på forskellige typer bevægelser af krop, rum og tanke kan danne grundlag for lederes forandring af deres daglige praksis. Det vil jeg uddybe i denne artikel, først gennem den teoretiske baggrund for læring i praksis, dernæst via en præsentation af to udvalgte forskningsemner med tilhørende eksempler på foretagne eksperimenter ud fra æstetisk baserede læringsmetoder – og endelig fremlægges det læringsdesign og andre nøglekoncepter, der har været afgørende for min forskning og som udgør bidraget til andre æstetisk-affektive studier af og eksperimenter med lederes læring i praksis.

TEORETISK BAGGRUND

Nedenfor gennemgår jeg tre teoretiske begreber, hvorom min forskning centrerer: Affektiv læring, æstetisk performance eller lederskab samt transformativ læring.



Alle tre indgår som sammenkædede elementer for læring i praksis. Således er æstetisk performance det afsæt, ledere anvender når de vil eksperimentere med deres praksis. Affektiv læring er den læringsproces, der sker når ledere reflekterer gennem deres krop og sanser. Og transformativ læring er den læringsproces, der kan føre til bæredygtige forandringer af lederes praksis. Nedenfor lidt om disse tre elementer.

AFFEKTIV LÆRING

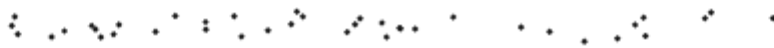
På læringsfeltet har vi i en årrække arbejdet med kognitiv baseret læring og læring baseret på emotionelle reaktioner. Men inden for de seneste år er vi nået til en ny form for læring, der har vist sig at skabe et supplerende lag i læringsteoriene. Det er begrebet affektiv læring, hvormed menes en læring, som sker med afsæt i påvirkninger gennem æstetiske metoder, som vi kender fra kunst og teater (Shephard 2008, Helth 2018). Karakteristisk for den affektive læring er, at læringen på den ene side ikke er rigid og rammesat, på den anden side heller ikke løs og tilfældig. Læring har ikke blot fokus på den enkelte leder, men er altid relateret til et fællesskab og dermed muligheden for samskabelse. En vigtig del af læringen er baseret på træning af de kompetencer, ledere skal bruge for at kunne anvende æstetisk performance. Denne form for performance er fremmed for mange ledere, hvorfor øvelse og gentagelse af metoderne er nødvendig. For at give ledere mod til at eksperimentere uden at vide, hvad der kommer til at ske, skal ledere gentagne gange trænes i at arbejde med sanser og påvirkninger. Den affektive tilgang er forbundet med fysiske stimuli, som uden at vi tænker over det, påvirker vores oplevelse af situationer. Det gælder blandt andet oplevelsen af stemninger. For at skabe affektiv læring skal ledere derfor bruge kroppen, som altid er forbundet med nuet (Winther 2012). Ledelse uden affektiv påvirkning, bliver ledelse med de tanker, der allerede er i hovedet og ikke med den sanselige oplevelse, der kommer fra kroppen og hjertet. En sanselig oplevelse, der kan ændre tanker.

“FOR AT SKABE AFFEKTIV LÆRING SKAL LEDERE DERFOR BRUGE KROPPEN, SOM ALTID ER FORBUNDET MED NUET (WINTHER 2012). LEDELSE UDEN AFFEKTIV PÅVIRKNING, BLIVER LEDELSE MED DE TANKER, DER ALLEREDE ER I HOVEDET OG IKKE MED DEN SANSELIGE OPLEVELSE, DER KOMMER FRA KROPPEN OG HJERTET. EN SANSELIG OPLEVELSE, DER KAN ÆNDRE TANKER.”



ÆSTETISK PERFORMANCE

Den affektive påvirkning forbinder sig i mit forskningsprojekt med begrebet æstetisk lederskab (Hansen m.fl. 2007, Aristotle 1996, Ladkin 2010, 2013, Taylor 2012, 2013, Ladkin og Taylor 2010 a, 2010 b, Schedlitzki og Edwards 2014), som er grundlaget for at forstå, hvorfor æstetisk performance er relevant i den læring, der sker i lederes praksis. Æstetisk lederskab tilføjer lederskab en helt ny dimension og et potentiale til transformation af lederens praksis. Æstetisk performance viste sig i min forskning at være et centralt begreb til affektiv læring. Jeg fik inspiration til at udfolde æstetisk performance bl.a. af McKenzie (2001), som havde studeret metoder fra teater og antropologi som alternative perspektiver på ledelse og lederudvikling (McKenzie 2001) Jeg fandt senere ud af, at performancestudier (Schechner 1988/2003, 2013, McKenzie, 2001, Turner 1969, 1985) var egnede til at udvikle metoder, når ledere skulle gennemføre eksperimenter i deres egen praksis. Dermed så jeg også en sammenhæng mellem æstetisk performance og affektiv læring. Disse begreber er fremmede i forhold til klassiske ledelsesteorier, men omfattende i deres eget videnskabelige felt inden for kunst og kultur.



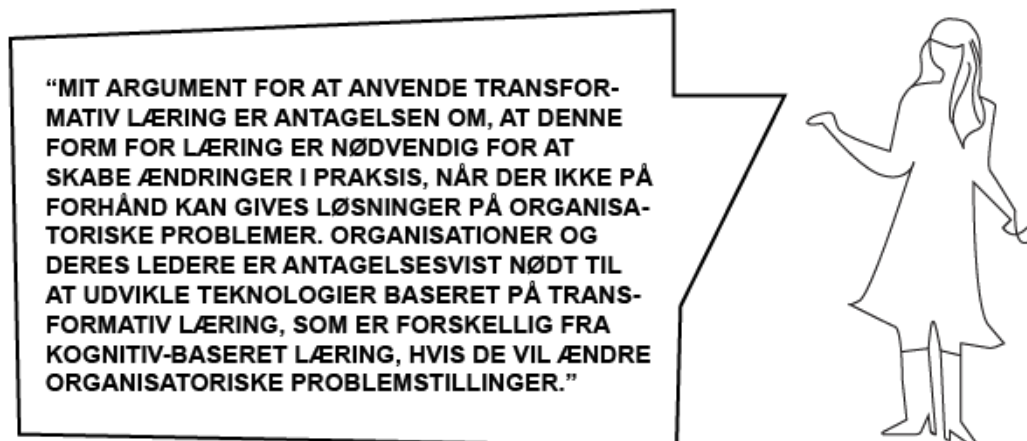
Ledelsesteoretikeren Steven Taylor (2012, 2013 og 2014) har studeret fordelene ved en leders kunstneriske impulser, der fører til æstetiske processer i organisationer (Taylor 2013: 70). Disse impulser i lederskab, som også Keith Grint har analyseret (2005, 2010), rummer et potentiale til at tilføje lederskab en energi som overgår kognitive læringsmetoder (Schedlitzki og Edwards 2014). Æstetiske impulser, der forekommer i bevægelser af krop, rum og tanke, er centrale for forståelsen af de metoder, jeg har udviklet som led i min forskning. Bevægelserne er ofte små og ubetydelige, hvis man kigger på dem med det blotte øje. Kun ved at lade sanserne fornemme, hvordan bevægelserne påvirker, kan man opdage en til tider stor påvirkning gennem æstetikken. Denne påvirkning har i mit forskningsprojekt ført til en ændret opfattelse af ledelse og har i mange tilfælde vist sig at føre til en forandring af lederes praksis i organisationen.



“KUN VED AT LADE SANSERNE FORNEMME, HVORDAN BEVÆGELSERNE PÅVIRKER, KAN MAN OPDAGE EN TIL TIDER STOR PÅVIRKNING GENNEM ÆSTETIKKEN. DENNE PÅVIRKNING HAR I MIT FORSKNINGS-PROJEKT FØRT TIL EN ÆNDRET OPFATTELSE AF LEDELSE OG HAR I MANGE TILFÆLDE VIST SIG AT FØRE TIL EN FORANDRING AF LEDE-RES PRAKSIS I ORGANISATIONEN.”

TRANSFORMATIV LÆRING

I projektet fandt jeg, at begrebet transformativ læring dækkede de forandringer, jeg typisk så ledere gennemføre, når de eksperimenterede med det, de ofte havde opgivet at forandre i deres praksis, når de anvendte en traditionel problemløsningsstilgang. Jeg anvendte begrebet socialt drama, som lederne gennem den æstetiske performance var i stand til at ændre ved at eksperimenter med problemet i et æstetisk drama. Transformativ læring har således som det tredje teoretiske begreb dannet baggrund for min forskning (Lave og Wenger 1991, Argyris og Schön 1996, Schön 1983, Mezirow 1990, 2009, E. Taylor 2007, 2009). Mit argument for at anvende transformativ læring er antagelsen om, at denne form for læring er nødvendig for at skabe ændringer i praksis, når der ikke på forhånd kan gives løsninger på organisatoriske problemer. Organisationer og deres ledere er antagelsesvist nødt til at udvikle teknologier baseret på transformativ læring, som er forskellig fra kognitiv-baseret læring, hvis de vil ændre organisatoriske problemstillinger. Imidlertid har jeg i modsætning til bl.a. Mezirow set transformativ læring som et kollektivt begreb, der ikke blot omfatter den enkelte leders transformation men også omfatter ændringer i opgaveløsninger og forståelse af organisatoriske problemstillinger.



Sådan forstået kan teorier om transformativ læring anvendes til en konceptualisering af læringsprocesser, som styrker lederes forståelse af deres organisatoriske praksis, når de anvender æstetisk performance i forbindelse med affektiv læring. Den transformative læring er en egnet tilgang for ledere til at håndtere problemer gennem eksperimenter.

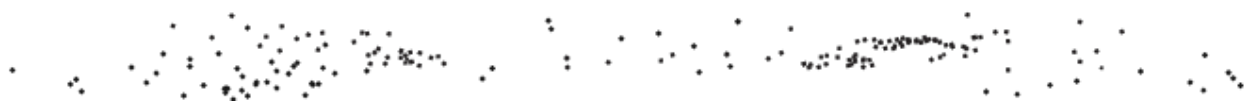
Denne tilgang har i tillæg hertil vist sig at skabe grundlag for problemløsninger gennem aktionsforskning, **som er en** forskningsform, der indebærer forskernes direkte engagement i sociale forandringsprocesser (McNiff og Whitehead 2011). Forskeren vælger en deltagerrolle i stedet for en observatørrolle og aktionsforskningen kan bidrage til ønskede aktioner og skabe ny indsigt i sociale sammenhænge. Aktionsforskning blev den foretrukne metode i mit projekt, fordi jeg herigennem

havde grundlag for en løbende afprøvning af metoder, som kunne svare på de forskningsspørgsmål, jeg skulle forholde mig til.

ABDUKTIV FREMGANGSMÅDE

Min forskning bygger på en abduktiv tilgang, da de metoder, lederne i mit forskningsprojekt anvendte til at lære ud fra deres egen praksis, var som en tandem med empirisk afprøvning og udvikling af nye teoretiske kategorier bag interventionsmetoderne (Alvesson & Kärreman, 2007). Nogle gange var teorien drivkraften, andre gange den empiriske afprøvning. Jeg var nødt til at studere de fænomener, jeg opdagede i det empiriske materiale baseret på nye teorier, som jeg fandt relevante for at videreudvikle metoder til ledernes interventioner, der kunne føre til forandring af deres praksis. På baggrund af den abduktive tilgang, ledte udforskningen af teorier om æstetisk performance til en brugbar ramme for min aktionsforskning (Dubois og Gadde 2002). At bygge på den abduktive tilgang indebærer cirkulære processer mellem; a) Teoretiske forudsætninger bag metoder til intervention, b) Udvikling og test af interventionsmetoder, c) Ledernes observationer af interventioner (forberedelse, handlinger, påvirkninger af sanser, oplevelse af ændringer, refleksion, refleksivitet) d) og mine registreringer af alle læringsseancer (feltnoter, billeder og lydfiler).

Den abduktive tilgang anvendtes for konstant at holde øje med, hvad jeg fokuserede på, og hvordan min fortolkning af empiriske fund systematisk blev taget i betragtning ved udviklingen af teoretiske forudsætninger og konceptualisering af de nye læringsmetoder. Skiftet mellem empiriske data og teoretiske input var nødvendig for produktion af data, der kunne give indsigt i ledernes forandringer af deres praksis. Jeg ville ikke have kunnet studere ledernes transformation af deres praksis, enten ved hjælp af en udelukkende deduktiv eller induktiv metode.



FORSKNINGSEMNE 1: EKSPERIMENTER GENNEM ÆSTETISK PERFORMANCE

Fokuspunkt

Projektet havde som ambition at udforske følgende undersøgelsesspørgsmål: **Hvordan kan lederes eksperimenter med æstetisk performance ændre deres ledelsespraksis?** Lederne eksperimenterede under dette emne med en metode, hvor de kunne forandre deres daglige problemer gennem et såkaldt æstetisk drama. I stedet for at prøve at løse problemer som ledere ofte er nødt til i deres hverdag, i et såkaldt socialt drama, konvergerede de nu problemet til et æstetisk drama, hvor de brugte den æstetisk baserede metode, jeg kalder MAET (Model of Aesthetic

Embedded Transformation). Metoden dannede grundlag for ledernes eksperimenter med deres problemer. Det sociale drama er defineret som en del af ledernes hverdag, hvor hverdagens problemer og vaner opstår. Vaner er ofte forårsaget af en instrumentel tilgang til lederskab, hvilket kan forhindre ledere i at ændre praksis. Ledere kan forsøge at ændre det sociale drama, men ofte lykkes de ikke med at opnå de ønskede ændringer, fordi de er fastlåste i deres tænkning. Det æstetiske drama er stedet for ledernes kreative eksperimenter i at "lege med" deres daglige problemer. Når ledere fremstiller det sociale drama i en æstetisk form, har de mulighed for at gøre noget andet end de plejer. Det æstetiske drama er en bevidst iscenesat "leg" i et kortere tidsrum og på en dertil indrettet plads. Det kan være at tegne fremtidens lederskab i 15 minutter, vise en kropsfigur over ledelsens tilstand i 3 minutter, bygge en vision i små figurer i 20 minutter eller bevæge kroppen fra en tyngende situation til en frigørende løsning i 5 minutter. Her er det sanserne og ikke tankerne, der skubber til ledernes opfattelse af deres problemer. For at tydeliggøre dette vil jeg som illustrativt eksempel inddrage et eksperiment fra mit forskningsprojekt.



“LEDERE KAN FORSØGE AT ÆNDRE DET SOCIALE DRAMA, MEN OFTE LYKKES DE IKKE MED AT OPNÅ DE ØNSKEDE ÆNDRINGER, FORDI DE ER FASTLÅSTE I DERES TÆNKNING. DET ÆSTETISKE DRAMA ER STEDET FOR LEDERNES KREATIVE EKSPERIMENTER I AT "LEGE MED" DERES DAGLIGE PROBLEMER. NÅR LEDERE FREMSTILLER DET SOCIALE DRAMA I EN ÆSTETISK FORM, HAR DE MULIGHED FOR AT GØRE NOGET ANDET END DE PLEJER”

Eksperiment-eksempel

I dette eksempel gennemførte jeg og min forskningsassistent en seance for skoleledere. Lederne kom med problemer fra deres hverdag, som vi kunne definere som 'et socialt drama'. Vi bad lederne om at sætte sig i en rundkreds og guidede dem gennem en proces, hvor de skulle arbejde med at forme en figur i ler for at mærke, hvad det er for en stemning, der opstår, når de eksperimenterer gennem kroppen.

VI SAGDE TIL LEDERNE: "TAG NU FAT OM LERET OG FORM DET SOM UDTRYK FOR DEN TILSTAND, DU ER I LIGE NU. DU SKAL ARBEJDE MED LERET MED LUKKEDE ØJNE I 5 MINUTTER".

Vi satte musik på, mens lederne arbejdede. Med lukkede øjne skabte lederne figurer, som tydeligt viste deres sindstilstande. Det var overraskende for lederne selv, at de med lukkede øjne kunne udtrykke præcise følelser. De fleste var hurtige til at få figurerne til at ligne noget. Man kunne høre,

at der blev arbejdet, selv om der ikke blev sagt et ord. Efter 5 minutter bad vi dem åbne øjnene og arbejde videre i 5 minutter. Jeg lagde mærke til, at figurene ikke ændrede sig væsentligt, da lederne arbejdede med åbne øjne. Lyden af små hurtige bevægelser intensiveredes. Der var stor koncentration om at færdiggøre figurene inden for den afsatte tid.



Øvelse med ler - på baggrund af aktuelt oplevede problemer (Foto: P. Helth)

Vi bad så lederne sætte sig i en rundkreds med figuren foran sig på gulvet. Først fortalte lederne på skift om deres figurer. Dernæst spejlede den der sad til højre, det den respektive leder lige havde fortalt om figuren. Først med ord og til sidst ved at vise en kropsfigur, som spejlede det indtryk, sidemanden havde fået af lederens fortælling.

Her et uddrag fra dialogen:

Jette: En figur med store lyttende ører. Et stort smil med fødderne godt plantet.

Spejling: Jeg hører Jette fortælle, at hun har et stort smil på, men også har brug for at kunne favne. Hun er glad for at være kommet tættere på nogle børn.

Grete: Delt i to. På den ene side oplever jeg stor glæde, på den anden side splittelse. Jeg føler at jeg bliver tvistet rundt.

Spejling: Grete har været nødt til at lave figur delt i to, på den ene side stor glæde, på den anden side noget der ikke er som det skal være.

Anne: En figur hvor jeg sidder og favner, men er også låst fast

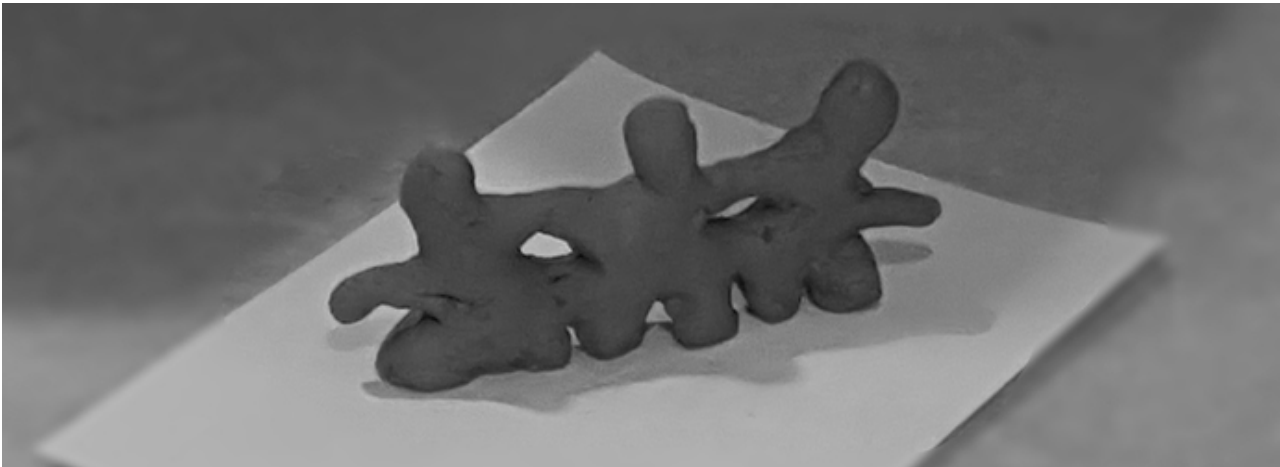
Spejling: Anne er i tvivl om hvad det er hun gør som leder.

Dorte: Min figur er en hånd, og det dækker over mange ting; figuren rækker ud, men afsøger også noget nyt. Et symbol på den kontakt, jeg har til andre.

Spejling: Hånden er et symbol på flere ting, rækker ud, tager imod og er afsøgende.

Conny: En kæde af mennesker, der står for et fællesskab. Det ser ud som om de har godt fat i hinanden, men hvis en giver slip, er kæden brudt. Følelse af styrke når kæden er intakt (se billedet)

Spejling: Connys figur viser 3 mennesker, der har fat i hinanden, og det er godt når kæden er intakt.



En lerfigur fremstillet af en leder

Findings

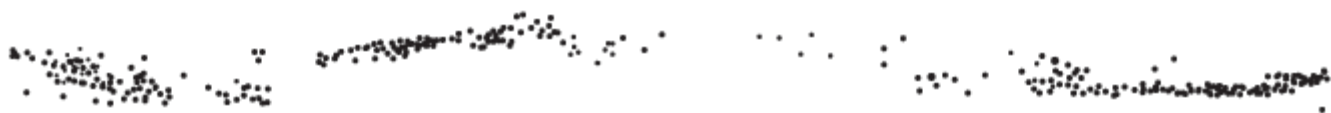
Dette eksempel viser, at ledere kan åbne op, når de anvender æstetisk performance. Selv efter deres korte beskrivelser og sidemandens spejlinger får lederne en ny indsigt, som de selv er overraskede over. Det at arbejde med spejling efter en seance med æstetisk performance åbner for lederes erkendelse af problemstillinger, der fylder meget i hverdagen. Så på trods af den begrænsede tid til at eksperimentere, har det æstetiske drama vist sig at have potentialet til at ændre ledernes tilgang til deres daglige problemer. Der ligger helt ukendte muligheder i de udtryk, der kommer frem, når lederne ikke tænker, men lader kroppen og hænderne arbejde. Ofte sker der gennem eksperimentet en frigørelse fra ledernes opfattelse af deres lederskab. De opdager f.eks. de alternative muligheder, der er i nye æstetiske metoder og handlinger. Det er overraskende for mange ledere, at løsningen på problemet kommer til dem, når de eksperimenterer.

Når ledere oplevede sammenhængen mellem det sociale og det æstetiske drama, fik de ofte mod på at bruge æstetisk performance til at ændre problemer i deres praksis. Det lader således til, at handlinger i form af små eksperimenter med æstetiske udtryk kan påvirke ledernes tanker og dermed deres syn på de problemer de slås med. Lederne viste sig at opnå kompetence til at ændre praksis, hvis de handlede – altså kropsligt og fysisk modellerede – før de tænkte for meget over, hvad de kunne gøre.

Forbehold

Selv om æstetisk performance i mit forskningsprojekt blev oplevet som en brugbar metode, var det dog også en udfordrende metode for mange ledere, når de individuelt skulle anvende æstetiske metoder i deres praksis. Desuden viste æstetisk performance sig ofte kun at skabe midlertidig effekt, hvis ledere selv skulle tage initiativ til at gennemføre eksperimenter i egen praksis. Derfor besluttede jeg at forske videre med udgangspunkt i et nyt forskningsemne, som kunne udvikle metoder til at fremme mere varige forandringer i lederes praksis. Her var den abduktive

forskningsmetode en fordel, fordi den tillod at jeg fortsatte med at finde nye teorier, når jeg skulle analysere effekten af den første række eksperimenter. Jeg erkendte, at det var nødvendigt at fortsætte udvikling af metoder til lederes læring i praksis, hvis lederne skulle have grundlag for at ændre praksis. Ellers var det ofte en forbigående virkning, lederne oplevede. Når de var ude af træningslokalet, bankede hverdagen på, og de æstetiske metoder blev skubbet i baggrunden. Således relevansgørelsen af forskningsemne to.



FORSKNINGSEMNE 2: LÆRING GENNEM ORGANISEREDE PROCESSER

Fokuspunkt

Undersøgelsesspørgsmålet for denne del lyder: **Hvordan kan æstetisk performance føre til en mere vedvarende ændring af lederes organisatoriske praksis?** Jeg anvendte teorier om transformativ læring som grundlag for, at ledere kunne reflektere over deres erfaringer med æstetisk performance. Her var det metoder til refleksion over den påvirkning, der sker gennem æstetisk performance, som blev udviklet for at lederen kunne forstå og dermed ændre sin daglige praksis.

CENTRALT ER LÆRINGSMETODEN 'THE AUDIENCE WHEEL' ELLER PÅ DANSK "LÆRINGSHJULET", DER BESTÅR I EN STRUKTURERET REFLEKSION I GRUPPER, HVOR LEDEREN SOM 'PERFORMER' ER ADSKILT FRA ANDRE DELTAGERE SOM 'AUDIENCE' I DE SEANCER, HVOR LÆRINGSPROCESSEN GENNEMFØRES.

Audience betyder deltagere i læringsseancen ud over den performende leder. I modsætning til mange andre former for rollespil og teater på arbejdspladsen, går denne metode ud på at lederen er sig selv, når han eller hun performer. Enten viser lederen sin performance overfor deltagerne, eller fortæller om sin performance, som er gennemført i egen praksis. Lederne selv og de andre deltagere i de fælles læringsseancer bliver bedt om at skruer op for sanserne og lægge mærke til, hvordan de bliver påvirket af det, der sker.

Metoden går ud på, at en del af 'audience' får til opgave at reflektere gennem kroppen ud fra den påvirkning, de mærker gennem lederens performance. Andre dele af 'audience' får på baggrund af den påvirkning, også de oplever, til opgave at reflektere over de perspektiver der opstår, når lederen gennemfører æstetisk performer. Til slut fortæller lederen, der har haft rollen som audience under gruppernes refleksioner, om den påvirkning, refleksionerne i de to grupper har haft på ham/hende. Herigennem får lederen et helt nyt grundlag for at forandre sit lederskab og dermed løse det problem, som begyndte som en uløselig situation i det sociale drama.

Eksperiment-eksempel

Det udtagne eksempel er fra en fælles læringsseance i en kommunal forvaltning, hvor en leder af et større ældreområde fortæller om et eksperiment i egen praksis, som de andre i gruppen reflekterer over. Seancen foregår i et mødelokale på rådhuset, hvor jeg og min forskningsassistent guider processen. Seancen indledes med et overgangsritual, som vist i billedet nedenfor (se mere om overgangsritualer senere i artiklen).



Overgangsritual i ledergruppen

Overgangsritualet har til hensigt at gøre lederne parate til at arbejde med det æstetiske drama og reflektere over deres erfaringer. Derefter sætter deltagerne sig i mindre grupper. Jeg sidder over lederen Joan, der er den første, som skal fortælle om sine erfaringer. Imens lytter resten af ledergruppen, delt ind i to grupper, som beskrevet under "The Audience Wheel".

Joan fortæller

Joan fortæller om et møde i et af sine teams, hvor hun har oplevet nogle udfordringer. Joan ville gerne bruge mødet til arbejde med at få styr på sit team. Der var en svær start på mødet. Joan sad for bordenden, der var to medarbejdere på hver side, i alt 4 medarbejdere. Hun kunne mærke sine spændinger i kroppen. Hun fortalte teamet, hvilke områder der ligger i støbeskeen. Derefter bad hun medarbejderne tale efter tur. De lyttede til hinanden. De delte viden uden at diskutere. De kiggede på hinanden og virkede interesserede. De fik uddybet deres viden om hinanden. Joan fortæller, hvordan hun gik fra at være styrende og til at lytte til sin egen indre dialog. Der dukkede noget op om retfærdighed og noget om anerkendelse. Hun tænkte under seancen på at skabe

kontakt mellem de andre. Hun havde den dagsorden, at de skulle tale om ideer og samarbejde i teamet. Joan spurgte, om de ville have regler for samarbejdet. Hun sagde, at "selv om vi er forskellige, skal vi kunne rumme vores forskellighed. Teamet skal have et råderum. Der skal være plads til alle, til vores forskellighed." De konkluderede, at de havde lært at tale om tingene på en anden måde, bl.a. om værdier. Selv om strukturen er løs, skete der alligevel noget og de "kom nogen vegne", slutter Joan.

Den affektive refleksion

Imens Joan fortæller, er der en gruppe blandt deltagerne i læringsseancen, der lytter med sanserne. Jeg beder denne gruppe om følgende: "Fortæl om udtryk der dukker op, hvordan det, I lige har hørt, påvirker jer, og hvad det sætter i gang. Vis derefter en kroppsfigur, som symboliserer hvad fortællingen sætter i gang". Gruppen reflekterer: "Der er en forskellighed som spiller ind. Det spændende er, at der er plads til forskellighed. Der er også bevægelse, spændingen i teamet udmønter sig i noget bevægelse. Man mærker at der er en bevægelse. Meget omfavnende. Man føler sig til stede. En glæde over rummeligheden. Den påvirker". Gruppen viser en kroppsfigur, som viser den rummelige tilstand, som teamet bliver bragt i efter Joans fortælling

Den perspektiverende refleksion

Under Joans fortælling her en anden gruppe lyttet med henblik på at identificere potentialet i denne leders fortælling. Jeg beder denne anden gruppe om at reflektere over følgende: "Hvad dukker op når det gælder perspektivet i forhold til organisationen. Hvilke potentialer ser I der er? ". Gruppen siger: "Det er en opgave både at være styrende og ikke-styrende. Den indre dialog gør, at Joan får alle med. Hun skaber noget dynamik. Hun giver medarbejderne lov til selv at bestemme. Hvis ledelse er at guide på denne måde, så bliver der ejerskab, hvor det at turde være forskellig er vigtig. Der en værdi i at være forskellig. Der skabes derved også tryghed. Man kan ikke altid strukturere på forhånd, derfor er det vigtigt at kunne improvisere. Det skaber noget ansvar og omstillingsparathed, når man lader ting vokse op". Også denne gruppe viser en kroppsfigur.

Joans indsigter

Joan runder af ved at udtrykke følgende om sine nyvundne indsigter: "Jeg får lyst til at arbejde med min medarbejdergruppe på en anden måde, end jeg gør med andre teams. Jeg vil bruge dette team som forsøgsgruppe. Guide dem men også lade ting stå i det åbne. Fremover vil jeg arbejde med noget mere kropsligt, f.eks. skal teamet ud at gå". Dette eksempel understreger efter min vurdering virkningen af æstetisk performance. Den performance Joan har anvendt under mødet i teamet

skaber en ny indsigt i hendes praksis, som kan føre til transformation af ledelse af medarbejdergruppen.

Findings

Dette eksperiment (og flere med det, se Helth 2018) viser, at ledere kan ændre den organisatoriske praksis, når de anvender læringsmetoden "Læringshjulet" i forbindelse med æstetisk performance, og når læringen sker i grupper med andre ledere. Den form for læring, der sker bringer hermed både lederen der performer og andre deltagere i læringsseancen videre end den "rene" æstetiske performance. Læringen skaber ikke alene større sanselighed og åbner for erkendelse af problemer. Den muliggør også et nyt perspektiv på problemer i den daglige praksis. Derved bliver der skabt grundlag for en organisatorisk transformation, som rækker ud over den personlige forandring.

Forbehold

Imidlertid er gennemførelse af æstetisk performance og organiseret læring et tveægget sværd. På den ene side er der et potentiale, som jeg her har beskrevet. På den anden side er lederen ofte sårbar, når han eller hun skal arbejde videre med erfaringerne fra læringsseancerne i egen praksis. Denne modsætning oplever ledere som et dilemma. Der er ingen tvivl om, at æstetisk performance er fremmed for mange ledere og især for deres omgivelser, som måske ikke har deltaget i træningsseancerne, hvor de ellers kunne blive fortrolige med at bruge krop og sanser som del af den daglige praksis. Resultatet af min empiriske forskning viser, at ledere har gode forudsætninger for at håndtere dilemmaer, når de anvendte et samlet læringsdesign, hvor æstetisk performance indgår i en sammenhæng med overgangsritualer og reflektive læringsprocesser.

Imidlertid tyder min forskning på, at ledere skal *organisere* læring i organisationen, hvis de vil have gode resultater af at arbejde med eksperimenter baseret på æstetisk performance. Mine resultater viser, at særligt den kollektive læring i grupper fra egen organisation gav mulighed for ændringer i organisationen. Men det skete netop fordi læringsprocessen blev fremmet og guidet af mig og mit forskerteam. Derfor bør en eksperimentel læringsproces guides af en person uden for gruppen, det kan være en forsker, en underviser, en konsulent eller en udenforstående leder, der påtager sig rollen. Den iscenesatte proces er afgørende for læringen, hvorfor det kræver en aktiv beslutning fra den pågældende organisation, at den vil arbejde på denne måde. Transformativ læring sker ikke af sig selv.

BIDRAG – ET LÆRINGSDESIGN

Målet med min forskning i lederes læring i praksis har været at udvikle og afprøve æstetiske metoder, der kan danne grundlag for forandringer, som ledere udtrykker behov for i deres praksis.

Således har min forskning ført til udvikling af nye læringsmetoder, som forskeren, underviseren og konsulenten kan anvende til at guide lederes transformation af egen praksis.

Min forskning viser, at læring er vigtig i forbindelse med organisatoriske forandringer – det er vanskeligt at gennemføre forandringer uden læring, hvis forandringen skal være solidt forankret i lederes praksis. Om læring i sig selv, uden æstetisk baserede metoder, ville føre til forandringer i lederes praksis er dog tvivlsomt. For eksempel ville det at træne rene refleksive/kognitive metoder, uden at have erfaringer med æstetisk baserede eksperimenter formentlig ikke føre til bæredygtige forandringer. Apropos min grundantagelse: Handl før du tænker, fremfor at tænke før du handler.



Ifølge mine empiriske data er det kombinationen af metoder til æstetisk performance og metoder til læring, der kan give grundlag for at ledere kan forandre praksis, forudsat at den æstetiske performance kommer før læringsprocessen. Dette har følgende implikation:

- a. I stedet for at løse problemer som ledere ofte er nødt til i deres hverdag, i det sociale drama, kan de konvergere problemet til et æstetisk drama, hvor de bruger metoden MAET (Model of Aesthetic Embedded Transformation) som grundlag for at eksperimentere med problemet. Det er den metode, som er vist i eksempel 1.
- b. Hvis æstetisk performance skal føre til en mere vedvarende ændring af lederes organisatoriske praksis, tyder min forskning på, at denne form for performance skal baseres på en læringsproces ("The Audience Wheel"), hvor ledere og andre, der deltager i processen, reflekterer over den påvirkning, de oplever – og perspektiverer, hvad lederens æstetiske performance, kan føre til i praksis. Som vist i eksempel 2.

De to metoder optræder sjældent i ren form, men kan indgå som elementer i lederes arbejde med at lære gennem egen praksis.

Som et konkret output har forskningsprojektet udviklet et læringsdesign (se figur), hvis koncepter indgik i et flow, der tegnede forskningsprocessen – og anvendtes som grundlag for at forklare de deltagende ledere, hvorfor de skulle eksperimentere med afsæt i MAET og lære hvad de gjorde gennem "The Audience Wheel". Ambitionen er at læringsdesignet fremover kan anvendes i lederes læringsprocesser og inspirere andre studier og læringsaktioner i hvordan der æstetisk-affektivt kan skabes et grundlag for lederes forandring af deres praksis.



Begreberne 'socialt drama', 'æstetisk drama', 'affektiv refleksion og 'perspektiverende refleksivitet' har vi allerede stiftet bekendtskab med i det ovenstående. Det der stadig står uforklaret er 'liminalitet' eller overgangsritualer – et fænomen, hvis betydning først blev tydeligt i projektet gennem en nøjere granskning af læringsmetoderne (MAET og 'The Audience Wheel') og deres effekt. For at lederne bedre kunne knytte an til at skulle performe affektivt-æstetisk blev vi i forskerteamet nødt til at gennemføre liminale ritualer og derved tydeligt markere dem som overgange mellem det sociale drama og det æstetiske drama. Et overgangsritual er f.eks.

1. En grounding-øvelse, hvor alle deltagere i seancen står i en rundkreds. Guiden (aktionsforskeren, underviseren eller konsulenten) beder deltagerne mærke kroppen ved at slappe af i skuldre og kæbe, holde knæene let bøjede og derefter tage en dyb indånding. Vejtrækningen kommer nu helt ned i maven og giver en fornemmelse af ro. Ritualet varer 3-4 minutter.
2. En stille stund, hvor deltagerne i en seance bevæger sig i lokalet uden at tale sammen, mens de lægger mærke til hinanden og det fornemmes hvordan det er at være mellem dem.
3. En markering af de to tilstande (før og under den æstetiske performance) ved at tage et skridt over en linje tegnet på vej ind i det lokale, hvor seancen skal foregå.
4. Et overgangsritual, hvor deltagerne ved slutningen af seancen står i en rundkreds ved på skift at træde et skridt frem og sige: "Jeg tjekker ud med.." Her må man kun bruge et enkelt ord, der kendetegner vedkommendes umiddelbare oplevelser og indsigt.

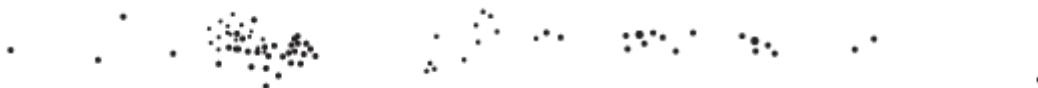
Overgangsritualer er altid korte og de gennemføres både i begyndelsen og ved slutningen af eksperimenter med det æstetiske drama.

De overgangsritualer vi anvendte i aktuelle projekt forberedte lederne på den æstetiske performance, og gav dem nogle redskaber til at lære at eksperimentere på denne vis, løsrevet fra kognitiv binding (Van Gennep 1960, Schechner 1985). Uden overgangsritualer var det svært for lederne at tage fat på at eksperimentere i det æstetiske drama. Når vi ind imellem undlod at anvende ritualerne, kunne lederne virke usikre på, hvad øvelsen gik ud på. Så liminale faser har vist sig at kunne danne grundlag for, at ledere kan og tør eksperimentere med deres lederskab. Nedenfor beskriver jeg kort det teoretiske grundlag for liminalitet.

LIMINALITET

Hawkins og Edwards (2015) beskriver det liminale som overgange, hvor en person bliver transporteret fra én tilstand til en anden (Turner, 1969; Van Gennep, 1960 i Hawkins og Edwards, 2015: 26). Begrebet liminalitet er ifølge Turner (1979) en tilstand af 'mellemlighed' (betweeness), der gælder for personer på randen af et andet stadie af væren (Hawkins og Edwards, 2015: 26). I Van Gennep's begreb liminalitet (1960) er der tre faser (Hawkins og Edwards, 2015: 26). Først *adskillelsen*, hvor ledere løsnes fra deres tidligere roller i den sociale struktur; så *tærsklen*, en tilstand, hvori det liminale er "passager" og til sidst *genopbygningen*, hvor læringsprocessen er fuldbyrdet, og personen genvinder en stabil, ofte stærkere identitet i den nye tilstand, der nu gør sig gældende i forhold til andre. Selvom Turner (1969) antyder, at et liminalt rum giver mennesket mulighed for at engagere sig i transformative praksisser – prøve, spørge og vedtage eller afvise nye identiteter – betragter han også liminalitet som en tid med fortryllelse, når der er noget uventet, som kan ske (Turner, 1979: 465). Som sådan er de liminale faser et vigtigt sted i tid og rum, en slags symbolsk 'socialt limbo', belæsset med løfte og potentiale om det ukendte (Hawkins og Edwards 2015: 27). Det liminale er et ritual, der åbner op for at få øje på 'det nye og endnu ikke mulige' at observere. Initiativer, der er markeret omhyggeligt som liminale ritualer, kan føre til en bæredygtig transformation af praksis hos dem, der er involveret i dramaet (Schechner, 1985: 20).

Ritualerne er vigtige, fordi transformationerne ofte er midlertidige i æstetisk performance, og ikke har nogen virkning efter et stykke tid. Det er også den iagttagelse, jeg har gjort gennem min aktionsforskning. Kendskabet til liminalitet har både til formål at åbne og lukke begivenheder, når ledere eksperimenterer med æstetiske indgreb. De liminale ritualer strukturerer lærings-sessioner i en balance mellem påvirkning og følelser, mellem åbning og lukning, der ikke ville have fundet sted uden iscenesatte ritualer. Jeg vil derfor vurdere mine fund om liminale processer som værende værdifulde i det læringsdesign, der skal skabe grundlaget for lederes bevægelse mellem det sociale drama og det æstetiske drama (MAET) og gennemførelse af læringsprocesser med det formål at skabe grundlag for transformation af lederes praksis.



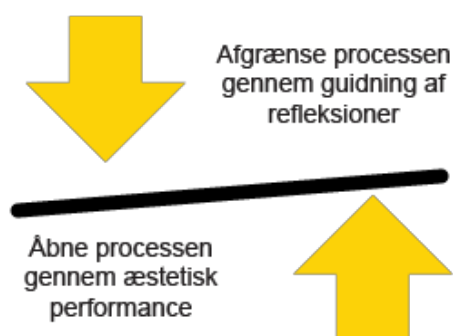
OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER FOR PROCESLEDEREN

1. Balance mellem åbning og afgrænsning

En anden væsentlig betragtning til videregivelse angår ikke selve læringsdesignet, dets metoder og overgangsritualer, men den rolle proceslederen eller aktionsforskeren spiller i eksperimentet.

AFGØRENDE ER HER AT FINDE BALANCEN MELLEM AFGRÆNSNING OG ÅBNING, HVILKET KRÆVER EN DOBBELTROLLE MELLEM AT VÆRE INTERN GAME-SÆTTER OG EKSTERN OBSERVATØR, NÅR DER SKAL GUIDES PROCESSER OG SAMTIDIG SAMLES DATA SOM GRUNDLAG FOR ANALYSE OG UDFORSKNING.

På den ene side skal man (som jeg gjorde i projektet) initiere metoder til ledernes interventioner og deres fortolkninger af egne oplevelser; og på den anden side skal man være i stand til at analysere ledernes interventioner og fortolkninger med henblik på at gennemføre de endelige analyser. Dermed er aktionsforskerrollen analog til den rolle en HR konsulent, en underviser eller enhver anden, der har ansvaret for læringsprocesser, står med. Jeg anser den balance, der skal tilstræbes, når man guider processer med æstetisk performance, som vigtig. Det handler om at kunne rammesætte læringsprocesser på en måde, så der opstår en balance mellem det fastlåsende og det åbende – og samtidig sikrer at der sker en afgrænsning, når deltagere i æstetisk performance skal gennemføre læringsprocesser (se figur).



2. Balance mellem nærvær og distance

Når forskeren, underviseren eller konsulenten skal finde balancen mellem åbning og afgrænsning i læringsprocessen kræver det, at man deltager aktivt i processen, er nærværende og bliver en del af det der foregår, samtidig med at man guider processen. Vigtigt er imidlertid også, at man holder hovedet koldt og er fuldt bevidst om, hvad formålet er med processen.

MAN SKAL IKKE BLIVE OPSLUGT AF PROCESSEN OG SMELTE SAMMEN MED DEN, UDEN AT HOLDE FORMÅLET FOR ØJE.

3. Opmærksom på sansers påvirkning

Den der guider læringsprocesser på grundlag af æstetisk performance bør ikke mindst være opmærksom på den risiko, der er forbundet med at åbne sanserne og lade sig påvirke.

DET ER VIGTIGT, AT LEDERE (OG ANDRE AKTØRER) VED, HVAD DER KAN SKE, NÅR DE ARBEJDER MED ÆSTETISK PERFORMANCE, DA SANSELIGE PÅVIRKNINGER KAN FORÅRSAGE KRÆNKELSE AF ANDRES GRÆNSER.

Lige så oplagt risikoen er for modstand mod æstetisk performance, er risikoen for forførelse, når ledere leger med organisationens problemer i en lystfuld atmosfære, som kan påvirke andres sanser og følelser. Hvis ledere ikke er opmærksomme på denne risiko, kan de overskride andres grænser. Gennemsigtighed om metoderne og læringsprocesserne kan reducere risikoen.

4. Effektmåling versus flowet af energi

Både som forsker og som konsulent skal man kunne dokumentere effekten af interventioner, ledere gennemfører. Arbejdet med æstetisk performance og affektiv læring er ingen undtagelse. Spørgsmålet er hvordan og hvad der risikeres herved. Man kan som forsker/procesleder risikere at ødelægge den bølge af energi og intensitet, der er i læringsprocessen, når man stiller spørgsmål til processen og ønsker at måle effekten af den. Affekter er som en kraftstrøm, der både kommer indefra og udefra og dermed er grundlag for en refleksiv proces (som jeg også har erfaret i min forskning). Det æstetiske eksperiment kan ikke stå alene, men skal forstærkes af refleksionen, der sætter rammen for læringen og udpeger fokuspunkter, som fører til lederes erkendelse af egen praksis. Konkret valgte jeg i det fleste tilfælde at afveje, hvor lang tid jeg ville lade eksperimentet og dermed læringsprocessen køre og under hvilke former, inden jeg blandede mig, selv om jeg på forhånd havde opstillet en ramme både for tid og indhold. For at jeg kunne guide læringsprocessen skulle jeg være i stand til at mærke den følelse af flow og energi, deltagerne oplevede, når de gennemførte æstetisk performance. Det stillede krav til min sensitivitet og sans for etik.

MENINGEN: FORNEMMELSE AF FRIHED

Når der iværksættes affektive-æstetiske læringseksperimenter baseret på kropslige aktioner og relationelle interaktioner/refleksioner sker der noget med læringens transformative kraft. Og ikke nok med det; når kroppe agerer og reflekterer skabes en oplevelse af frihed. Dette kan ses i lyset af Fogh Kirkebys skelnen mellem en såkaldt alma-begivenhed, hvor kroppen bevæger sig i tid og rum – og en såkaldt proto-begivenhed, der er et meningsplan, som deltagerne i almabegivenheden anvender, når de skal forstå og fortolke, hvad der er sket. Netop i mødet mellem de to former for begivenhed opstår en frihed (Kirkeby 2010). En frihed, jeg ofte har iagttaget hos lederne når de eksperimenterer med det æstetiske. Når der følger en refleksion efter den kropslige begivenhed, kan eksperimenterne skabe mening for ledere og andre deltager i læringsprocesserne. Der opstår samtidig ofte en erkendelse af, hvad den æstetiske performance kan skabe.

Muligheden for at opleve friheden i lederskabet, der ellers på mange måder er bundet af kontekster og krav til resultater, kan derfor synes at være en vigtig effekt af lederes eksperimenter med æstetisk performance. Det at handle (med kroppe og sanser) er ikke at miste hovedet, men at tænke på nye måder, forudsat at friheden til at eksperimentere bliver gjort mulig. Glimtvis kan der i læringsprocessen opstå en følelse af at miste fodfæstet og samtidig en wauw fornemmelse, en rus, når det behageligt ukendte opstår og lederen samtidig finder noget genkendeligt, men nu i en helt anden kontekst og på en ny måde. Måske er det fornemmelsen for frihed, der får ledere til at transformere deres praksis og håndtere problemerne på en helt ny og uventet måde, når den kropsligt skabte bevægelse sættes ind i en ny meningssammenhæng.

At lederne også blev bevidste om denne sammenhæng, så jeg eksempler på i mit forskningsprojekt. Lederne udtalte blandt andet:

1. Vi skal være pionerer, hvis vi vil ændre vores praksis
2. Vi er nødt til at opgive ideen om på forhånd at definere bestemte mål
3. Fremtiden er nu, stop med at tænke for meget om fremtiden, gør bare hvad du skal gøre
4. Vi er i samme båd, så vi er nødt til at lave eksperimenter i fællesskab for at lære
5. Rejsen selv er målet for læringsprocessen
6. Vi skal fortsætte med at inddrage hinanden og være åbne og modige for at kunne håndtere lederskab i fremtiden.

Det gav på flere måder mening.



KONKLUSION

Ovenstående præsentation af et affektivt-æstetisk læringsdesign kunne rejse spørgsmålet om vi så skal smide de gamle ledelsesudviklingsteknologier over bord? Nej, min forskning er ikke et opgør med den lederudvikling der hidtil har været gennemført. Ledere har haft stor gavn af det de har lært på lederuddannelser. Men deres organisationer har ikke altid fået tilstrækkelig gevinst af de mange ressourcer, der er brugt på udvikling og uddannelse af ledere. Derfor er der behov for et nyt lag af praksisbaserede teorier og metoder, som styrker lederes kompetencer til og muligheder for at lære ledelse, der understøtter udvikling og forandring af den ledelsesmæssige praksis i organisationen.

Jeg har gennem artiklen undersøgt, om læring i praksis understøtter lederes evne til at handle gennem æstetisk performance, før de gennemfører analyser af mulighederne for forandring. Ved at begynde med at eksperimentere og først derefter gennemføre refleksioner, ser det ud til at ledere kan opnå erkendelse af komplekse ledelsesmæssige udfordringer, de står med i deres daglige praksis. På den baggrund kan lederne lære at forandre deres praksis. Den form for læring, der er gennemgået i artiklen, sker gennem æstetisk performance, affektiv læring og transformativ læring, som giver ledere et grundlag for at tilrettelægge læringsprocesser i organisationen.

Perspektivet for lederes læring i praksis er, at lederuddannelser og virksomheder vil kunne skabe metoder i et samspil mellem uddannelse og organisatorisk praksis. Det kan de blandt andet gøre ved at

1. Bruge kreative metoder som åbner for nye potentialer
2. Eksperimentere i det daglige
3. Lægge mere vægt på kollektiv læring
4. Forankre lederudvikling og læring i lederes egne team.

Nogle gange skal ledere turde handle før de laver strategiske planer. Dette vil være i tråd med den aktionsforskning, som flere udviklingsprojekter i disse år er baseret på. Så transformationen er i gang.

LITTERATUR

Alvesson, M., & Kärreman, D. (2007): Constructing Mystery: Empirical Matters in Theory Development. *The Academy of Management Review*, 32(4), 1265–1281.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996): *Organisational learning II : Theory, Method and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Aristotle (1996): *Poetics*. London: Penguin.

Beyes, T., & Steyaert, C. (2011): Spacing organization: non-representational theory and performing organizational space. *Organization*, 19(1), 45–61.

Dubois, A. and L.-E. Gadde (2002): Systematic combining: an abductive approach to case research, *Journal of Business Research* 55, 553–560.

Fogsgaard, M. K. og De Jongh, M. (red.): "Ledelse og samskabelse", Dansk Psykologisk Forlag, 2018.

Grint, K. (2010): The Sacred in Leadership: Separation, Sacrifice and Silence. *Organisation Studies*, 31(1), 89–107.

Grint, K. (2005): *Leadership: Limits and Possibilities*. London: Palgrave Macmillan.

Grint, K. (2000): *The arts of leadership*. Oxford: Oxford University Press.

Hansen, H., Ropo, A., & Sauer, E. (2007): Aesthetic leadership. *The Leadership Quarterly*, 18(6), 544–560.

Hawkins, B., & Edward, G. (2015): Managing the monsters of doubt: Liminality, threshold concepts and leadership learning. *Management Learning*, 46(1), 24–43.

Helth, P. (2018): *Learning in practice*, PhD Series 05.2018, Copenhagen Business School.

- Helth, P. (2017): The audience wheel as a technic to create transformative learning. In M. K. et al (Ed.), *Critical Perspectives in International Public Sector Management*. Vol. 5. Emerald Books.
- Kirkeby, O.F. (2010): *Eventum Tantum – Begivenhedens ethos*, Forlaget Samfundslitteratur.
- Ladkin, D. (2013): From perception to flesh: A phenomenological account of the felt experience of leadership. *Leadership*, 9(3), 320–324.
- Ladkin, D. (2010): *Rethinking Leadership: a New Look at Old Leadership Questions*. UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- Ladkin, D., & Taylor, S. (2010a): Enacting the "true self": Towards a theory of embodied authentic leadership. *Leadership Quarterly*, 21, 64–74.
- Ladkin, D., & Taylor, S. S. (2010b): Leadership as art: variations on a theme. *Leadership*, 6(3), 235–241.
- Lave J., & Wenger, E. (1991): *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Latour, B. (2005): *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. New York: Oxford University Press.
- Massumi, B. (2002): *Parables for the Virtual*. Durham & London: Duke University Press.
- McKenzie, J. (2001): *Perform or else*. New York: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011): *All you need to know about action research*. London: Sage.
- Mezirow, J. (2009): Transformative learning theory. In J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1990): How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow (Eds.) *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schechner, R. (2013): *Performance Studies*. New York: Routledge.
- Schechner, R. (1988/2003): *Performance Theory*. New York: Routledge Classics.
- Schechner, R. (1985): *Between Theater and Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Schedlitzki, D., & Edwards, G. (2014): *Studying Leadership*. London: Sage Publications Ltd.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

- Shephard, K. (2008): "Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 9 Issue: 1, pp.87-98.
- Sutherland, I. (2013): Arts-based methods in leadership development: Affording aesthetic workspaces, reflexivity and memories with momentum. *Management Learning*, 44(1), 25–43.
- Taylor, E. (2009): Fostering transformative learning. In J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 3–17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, E. (2007): An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26, 173–191.
- Taylor, S. S. (2012): *Leadership Craft, Leadership Art*. New York: Palgrave Macmillan.
- Taylor, S. S. (2013): Little Beauties: Aesthetics, Crafts Skill and the Experience of beautiful Action. *Journal of Management Inquiry*, 2013, 22–69.
- Taylor, S. S. (2014): Open Your Heart: The Physicality of Leadership, Gesture, Entanglement, Taboo, Possibilities. *Monographs in Leadership and Management*, 6, 237–250.
- Thrift, N. (2008): *Non-Representational Theory: Space, Politics, Affect*. London: Routledge.
- Turner, V. (1985): *On the edge of the bush*. Tucson, AZ: University of Arizona Press.
- Turner, V. (1979): Frame, flow and reflection: Ritual and drama in public liminality. *Japanese Journal of Religious Studies*, 6(4), 465–499.
- Turner, V. (1969): *The Ritual Process, Structure and Anti-Structure*. London: Aldine Transaction.
- Van Gennep, A. (1960): *The rites of passage*. London: Routledge.
- Winther H. (2012): *Kroppens sprog i professionel praksis- om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*, Billesø og Baltzer.